



مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة، تعنى بدعم الفكر التربوي ودراسة المشكلات التربوية
واقتراح الحلول لها وتوفير مجال النشر العلمي المحكم للبحوث التربوية

العدد ٦٨ المجلد السابع عشر سبتمبر ٢٠٠٣م

مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

د. عبدالله بن محمد الوابلي



The Importance Of Applying Identification Procedures For Students With Mental Retardation And Their Educational Needs

Dr. Abdullah M. Alwabli
Department of Special Education, College
of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

This study aims to investigate the extent of importance of applying procedures for identifying students with mental retardation and determining their individual educational needs. A questionnaire was sent to one hundred sixty programs of mental retardation in Saudi Arabia. Only one hundred & nine programs (68%) responded and completed 20 - item questionnaire using likert-type items covering three dimensions of identification procedures (e.g. Referral, eligibility and program development).

The main findings show that the three dimensions, referral, eligibility procedures and procedures regarding program development, have the following high means respectively, 2.76, 2.67, and 2.76. Significant differences are found between grade levels means, in favor of first grade. Thus, the study offers the possible explanation for that difference. Furthermore, recommendations have been suggested to enhance the trend of applying identification procedures in the field of mental retardation in Saudi Arabia or other Arab countries.

مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية

مقدمة:

وجهت جميع الدول المتقدمة فلسفة التربية والتعليم لديها لخدمة أهداف التنمية فيها مما جعل الاهتمام بالتعليم في مقدمة أولوياتها الرئيسة. لهذا حظيت التربية الخاصة ومجالاتها المختلفة في هذه الدول بنفس المستوى من الاهتمام الذي لقيته بقية المجالات التعليمية الأخرى، مما مكّنها من بلوغ أهدافها التنموية الطموحة التي في ضوئها تم تحقيق التوازن التنموي المطلوب لاحتياجات الأفراد والمجتمع على حد سواء.

ويعكس الاهتمام بالاحتياجات الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي في الحقيقة التوجه الحضاري والثقافي الذي تعيشه تلك المجتمعات. وهذا التوجه نابع من أهمية وضرورة معايشة جميع أفراد المجتمع بمستوياته المختلفة لعناصر العملية الثقافية والحضارية لها، مما ألزم بدوره جميع المؤسسات التعليمية فيها، بما في ذلك مؤسسات التربية الخاصة، بتوجيه أهدافها للعمل على إيجاد جيل متكيف اجتماعيا Socialized. وربما يكون بلوغ الهدف الذي حددته تلك المجتمعات لأفرادها لكي يكونوا متكيفين اجتماعياً مهمة صعبة لتلك الحالات التي تعاني ضروباً مختلفة من العجز، ولتذليل هذه الصعوبة وحتى يكون هدفاً في متناول جيل التلاميذ ذوي التخلف العقلي، قدم بنروز (Penrose, 1978) تعريفاً لهذا المفهوم يتماشى وإمكانات أفراد هذه الفئة، حيث يقصد به «الجيل القادر في

حدود قدراته وإمكاناته، على اكتساب المعرفة، والمقتدر على أداء مهنته بالإضافة إلى تعوّده على إصدار الأحكام المستندة على الأدلة حتى يتمكن من الانسجام والتكيف مع ظروف الحياة الاجتماعية» (ص ٦٦).

وقد شكّل ذلك الهدف تحدياً كبيراً للعاملين في مجال التخلف العقلي وغيره من مجالات التربية الخاصة لدى تلك الدول، مما دفعهم إلى إعادة النظر في معظم السياسات والإجراءات ذات العلاقة بالبنية الأساسية لمجال تعليم وتدريب أفراد هذه الفئة حتى أصبح هناك نظام واضح في معالمه النظرية وآلياته العلمية يتيح للمشتغلين من خلاله فرصة العمل والتحرك بحرية في ظل ضوابط تشريعية وإدارية موجهة لخدمة احتياجات الأفراد الفردية، وفي نفس الوقت تذليل العقبات والمشكلات التي قد تحول دون تحقيق التلاميذ ذوي التخلف العقلي لاحتياجاتهم التعليمية. هذا النوع من التنظيم ساعد الكثير من أفراد هذه الفئة على بلوغ الهدف المحدد مسبقاً.

خلفية المشكلة النظرية:

إن تحقيق التربية والتعليم في الدول المتقدمة لأهدافها الموجهة لخدمة التلاميذ ذوي التخلف العقلي لم يأت من فراغ، بل نشأ نتيجة لجهود علمية منظمة ومخطط لها، وقد شكلت الاحتياجات الفردية لأفراد هذه الفئة وما يعتريها من مشكلات وعقبات محور هذه الجهود. ففي السبعينات، نجد أن الكثير من القضايا والمشكلات التي كانت تشكل سلسلة من العقبات أمام عدم تحقيق التلاميذ ذوي التخلف العقلي لاحتياجاتهم التعليمية كانت موضع جدل ومواجهة في المجلات العلمية والمهنية وذات العلاقة (MacMillan, 1988). لذلك تصدرت مسائل مفهوم التخلف العقلي، وعملية التصنيف بالإضافة إلى عملية القياس مقدمة القضايا التي دار الجدل حولها، والتي تعتبر من المقومات الأساسية لدعم بنية البرامج التي تخدم احتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي. وفي هذا الشأن أشار كل من فورنس وبالوويز (Forness & Polloways, 1987) إلى «أن مجال التخلف العقلي والقائمين عليه لا زالوا غير متأكدين من الطرق الملائمة لتعريف وتصنيف الأشخاص الذين

يعانون من التخلف العقلي وبالتحديد فئة التخلف العقلي البسيط التي كثر الجدل حولها» (ص ٢٢١)، والدليل على ذلك ما ذكره ماكميلان (MacMillan, 1988) بأن التعددية في تسمية حالات التخلف العقلي البسيط، كالقابلين للتعليم، التخلف العائلي - الثقافي، والتخلف النمائي، زادت من غموض تعريف هذه الفئة وقياسها، كما أظهر اختلافاً واضحاً حول طبيعة خصائصها السلوكية والتعليمية، مما أضعف مصداقية وصفها العلمي.

ويكمن تعريف الاحتياجات الفعلية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي وتلبيتها في تلك الأسس النظرية التي تلعب دوراً مهماً في تحديد مفهوم التخلف العقلي وفئاته المختلفة وما ينشأ عنه من معايير ومحكات يمكن في ضوئها بناء وتطوير الإجراءات العملية المناسبة للتعرف على هوية الأفراد الجديرة بخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لها. لذلك حظي مفهوم التخلف العقلي وفئاته المختلفة باهتمام أكبر في التحديث والتطوير بدءاً من تعريف هيبر في عام١٩٦١، ومروراً بتعريف غروسمان في عام ١٩٧٣، والتعديل الذي أدخله عليه في عام ١٩٨٣، بالإضافة إلى تعريف لكاصن Luckasson وزملائها في عام ١٩٩٢. وقد جاءت هذه التغييرات في ضوء ما استجد من نتائج عدد من الدراسات البحثية والتقويمية التي استمر عطاؤها لمدة ثلاثة عقود ترتب عليها أيضاً تغيير في المعايير ومستويات التصنيف، بالإضافة إلى عملية القياس وإجراءاتها المختلفة (Heber, 1961, Grossman, 1983, and Luckasson et al., 1992).

لقد برز تعريف لكاصن Luckasson وزملائها للتخلف العقلي في عام ١٩٩٢ كمؤشر آخر على استمرارية تلك المشكلات التي تحول دون تحقيق التلاميذ ذوي التخلف العقلي لاحتياجاتهم التعليمية، لذلك جاء هذا التعريف ليضع حداً لبعض التساؤلات والمشكلات التي أثيرت في ظل وجود التعاريف السابقة، وبالتحديد حول مجالات السلوك التكيفي التي اختلف عليها والتي حددت مجدداً ضمن هذا التعريف بشكل تفصيلي، بالإضافة إلى إلغاء عملية التصنيف التقليدية (تخلف عقلي بسيط، متوسط، . . . إلخ)، وإحلال مفهوم

مستويات الخدمات الداعمة بدلاً منها، وذلك في إطار مدى احتياجات الفرد المطلوبة (Luckasson et al., 1992)، في حين أن الأسس والمحكات الرئيسة التي في ضوئها يمكن الحكم على وجود حالة التخلف العقلي لدى الفرد لم يطرأ عليها أي تعديل يذكر، بل تم التأكيد عليها حسب ورودها في تعريف جروسمان (Grossman, 1983) والتي تمثل فيما يلي:

١ - تدني الأداء العقلي للفرد وانحرافه عن المتوسط العام بانحرافين معياريين فأكثر.

٢ - أن يصاحب التدني قصور في السلوك التكيفي، وقد حدد التعريف الجديد لعام ١٩٩٢ أن يكون القصور في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي العشرة.

٣ - أن يتزامن حدوث هذا الخلل في القدرتين خلال الفترة النمائية للفرد والتي يمتد مداها ما بين صفر إلى ثمانية عشر (٠-١٨) عاماً.

وقد ساعد الجدل حول طبيعة التخلف العقلي المهنيين إلى الوصول إلى صيغة علمية متوازنة تحوي عناصر أساسية تشكل في مجملها مفهوم التخلف العقلي والضوابط والمعايير التي توجه الأسس العلمية التي في ضوئها يمكن اتخاذ القرارات المناسبة، ويدخل القياس بأنواعه المختلفة ضمن هذه الأسس العملية، كما أنه يتأثر بعمليتي المد والجزر التي تصاحب بعض الأسس والمفاهيم المرتبطة بتعريف التخلف العقلي. لذلك تعتبر عملية القياس، كما يراها ريسكلي (Reschly, 1988)، من القضايا التي لا يمكن فهمها أو توجيهها إلا في ضوء وضوح الإطار النظري لمفهوم التخلف العقلي الذي يمكن من خلاله مواجهة عدد من المفاهيم ذات العلاقة مباشرة بالقياس مثل معنى مصطلح التشخيص The meaning of daignostic construst of MR الخاصة بالتخلف العقلي. وقد سبق لكوبر (Cooper, 1981) أن حدد العناصر التي تتكون منها البنية التشخيصية للتخلف العقلي التي ينبغي لنا من خلالها أن نخضع خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي للفحص والدراسة من حيث علاقتها بأي اضطراب

مصدره الخلل العصبي وكذلك الشذوذ النمائي، وبمستويات الأداء العقلي والتحصيل التربوي، وبنماذج السلوك التكيفي أو السلوكيات غير التكيفية، علاوة على درجة الكفاية الاجتماعية. ويضيف الروسان (١٩٩٦) أن خصائص واحتياجات الأطفال ذوي التخلف العقلي تفرض استخدام التوجه التكاملي الحديث في عملية قياس وتشخيص أفراد هذه الفئة، والذي سيكون في صالح عملية التشخيص التي بدورها تحدد طبيعة العجز ومستواه لديهم، كما أنه سيكون مفيداً لعملية تحديد البرامج المناسبة لهم.

وهكذا فإن عملية التشخيص لحالات التخلف العقلي في ضوء عناصرها المحددة سلفاً تسعى ومن خلال القياس إلى تحقيق هدفين أساسيين يمكن في إطارهما تحديد مدى أهلية الفرد واستحقاقه Eligibility لخدمات التربية الخاصة، وإذا تحددت هذه الأهلية، فإنه ينبغي أيضاً تحديد طبيعة خدمات التربية الخاصة التي سيتلقاها (Reschly, 1996). ويشكل هذان الهدفان حجر الزاوية في عملية تعليم وتدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي بدءاً من مرحلة تحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة وما يتلوها من مراحل قياس أخرى قد تنتهي إحداها في تحديد مدى فاعلية البرامج في تلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء التلاميذ ومدى تقدمهم.

مجمل القول أن هذا الجدل العلمي قد ساعد على بلورة الأفكار، مما أسهم في تسوية معظم القضايا النظرية المطروحة للنقاش والمعنية مباشرة بالعملية التعليمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، لدرجة أن الجدل حول الموضع التعليمي Placement لم يعد قضية أساسية بنفس القدر الذي ينبغي أن تكون عليه طبيعة برامجهم التعليمية، لأن الموضع التعليمي (الفصل العادي، غرفة المصادر، الفصل الخاص) خيار مفتوح لا تتحكم فيه احتياجاتهم وخصائصهم بنفس المستوى الذي تتحكم في طبيعة البرامج التعليمية التي يجب أن تعكس احتياجاتهم وخصائصهم وبشكل فردي. وبهذا الخصوص أكد ميسك (Messick, 1984) على «أن وضع الأطفال في برامج التربية الخاصة يجب تبريره باستمرار، ليس فقط في تحديد صلاحية الموضع التعليمي، ولكن في مدى قيمة البرنامج وتأثيره في قدراتهم» (ص ٧).

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما تقدم، يلاحظ أن البرامج التعليمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي في الدول المتقدمة تعمل في ظل وجود أطر نظرية ذات مفاهيم وأسس علمية محددة ومعرّفة؛ حتى تكون المحرك والمنظم الفعلي لجميع القرارات والعمليات التعليمية والتدريبية، التي على أساسها ومن خلالها يمكن الارتقاء باحتياجات التلاميذ من أفراد تلك الفئة إلى الغايات والطموحات المرجوة التي يتحقق معها النمو المطلوب في شتى الأبعاد النمائية المتضررة. وبالمقابل نجد أن مثل تلك الإجراءات، في البلاد العربية قاطبة والخليجية بصفة خاصة، لا تجد الاهتمام المطلوب إلا في حدود ضيقة جداً، لا تمثل في طبيعتها إجراءات تعرّف بالمعنى العلمي المشار إليه سلفاً. هذا ما كشفت عنه دراسة القريوتي والسرطاوي في عام ١٩٨٨ حول عمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والذي يمثل إجراءً واحداً من بين عدد من الإجراءات التي ينبغي اتباعها في عملية التعرف على التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي. وفي إطار الاعتبارات السابقة، فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل العام التالي: «**ما مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟**».

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١ - معرفة أهمية تطبيق إجراءات التعرف المعنية بالإحالة وتحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي من قِبَل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

٢ - معرفة أهمية تطبيق إجراءات التعرف المعني بعملية تحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

في إطار المضمون العام لمشكلة وأهداف الدراسة، فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب عن التساؤلات التالية:

١ - ما مدى أهمية تطبيق إجراءات الإحالة من قِبل برامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية؟

٢ - ما مدى أهمية تطبيق إجراءات تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟

٣ - ما مدى أهمية تطبيق إجراءات تحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟

٤ - هل هناك اختلاف في أهمية تطبيق إجراءات التعرف بين برامج التربية الفكرية باختلاف:
- المناطق التعليمية؟
- سنوات التأسيس؟
- عدد الصفوف الدراسية التابعة لكل برنامج؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية ومدى الحاجة إليها في ضوء المعطيات الإيجابية لتلك البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالدول المتقدمة، وكذلك أيضاً في إطار معطيات الدراسة الحالية وما سوف تكشف عنه من نتائج قد تساعد المسؤولين عن برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية الأخرى على إعادة النظر في تلك السياسات الممارسة والمعنية بمباشرة بنية التربية الخاصة وما يصاحبها من عمليات وإجراءات كإجراءات

التعرف والكشف وغيرها من الإجراءات الأخرى المهمة، وما يعتريها من مصاعب ومشكلات قد تحول بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق احتياجاتهم التربوية الخاصة بهم.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

إجراءات التعرف: هي تلك العمليات المرحلية التي يتم بواسطتها تحديد طبيعة العجز ومستواه وطبيعة الاحتياجات التربوية الفردية، حيث تشمل تلك العمليات مرحلة الإحالة، ومرحلة تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة، ومرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لبناء البرنامج التربوي الفردي.

مرحلة الإحالة: آلية تستخدمها المدارس بناءً على طلب المعلم أو ولي الأمر وذلك بعد نفاذ كل محاولات المساعدة المقدمة للتلميذ حيث يخضع لعملية قياس وتقويم شاملين تساعد العاملين على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة في الخطوة التي تليها مباشرة.

مرحلة تحديد الأهلية: في ضوء نتائج مرحلة الإحالة يدرس ويحلل فريق القياس والتشخيص مدى مطابقة النتائج المستخلصة من هذه المرحلة لتلك المعايير والمحكات المنبثقة عن تعريف التخلف العقلي وما يحكمه من ضوابط قد تؤدي إلى تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.

مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية: تلك العمليات والتدابير اللازمة التي تتخذ من القياس الشامل وسيلة لمعرفة وتحديد طبيعة الاحتياجات التربوية الفردية لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.

برامج التربية الفكرية: مجموعة من الصفوف الدراسية الملحقة بمدارس التعليم العام والتي تقدم خدماتها الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

أدبيات الدراسة:

لا شك أن وجود محكات ومعايير كجزء مهم من تلك الإجراءات التي توجه جميع العمليات المتصلة بالعملية يعتبر مطلباً حيوياً وأساسياً لجميع متطلبات الخدمات التربوية الخاصة المقدمة لجميع أفراد الفئات الخاصة بما في ذلك فئات التخلف العقلي، حيث لم يعد العمل العشوائي المبني على الاجتهادات الفردية ممارساً في تحديد وتعريف تلك الاحتياجات. لذلك تظل إجراءات التعرف لتحديد طبيعة ومستوى العجز وما يترتب على ذلك من معرفة طبيعة الاحتياجات التربوية للأطفال ذوي التخلف العقلي مقترنة بوجود محكات ومعايير منبثقة عن تعاريف قائمة على أطر نظرية محددة تأخذ في اعتبارها جميع الأبعاد النمائية لأفراد هذه الفئة وذلك على خلاف ما كان متبعاً في التعاريف القديمة للتخلف العقلي، التي تستند على بعد أو بعدين فقط نتيجة لطبيعة تلك التوجهات المهنية التي كانت مسيطرة في تحديد أطر التخلف العقلي من زاوية طبية، نفسية، واجتماعية أو فسيولوجية... إلخ.

وقد أصبح وجود إجراءات للتعرف على طبيعة العجز ومستواه ومن ثم طبيعة الاحتياجات المطلوبة للشخص الذي يعاني من ذلك العجز من أولويات العمل في مجال التربية الخاصة في عدد من الدول المتقدمة. وينبغي أن تتم عملية التعرف بشقيها لتحديد طبيعة العجز وطبيعة الاحتياجات المطلوبة في إطار عدد من الإجراءات المنظمة والمحكومة بثوابت علمية. لقد أوضح كل من سميث وهيلتون (Smith & Hilton, 1994) طبيعة إجراءات التعرف المطلوبة في عملية اكتشاف العجز ومستواه وكذلك طبيعة الاحتياجات التربوية التي تتوقف على طبيعة العجز ومستواه والتي تشمل الإجراءات التالية:

١ - الإحالة: يتم إحالة التلميذ إذا كان هناك اعتقاد بأن لديه عجزاً له تأثيرات سلبية على أدائه التعليمي.

٢ - التقويم: عندما يتم قبول الإحالة، فإنه يتم تقويم التلميذ ضمن إطار عدد من عمليات القياس الشاملة التي تحوي مصادر متنوعة من المعلومة وتؤدى من قبل فريق متعدد التخصصات.

٣ - إعداد البرنامج: يتم اتخاذ القرار حول أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في ضوء نتائج التقويم الشامل، وعندما تتم تحديد الأهلية فإنه ينبغي أيضاً إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ والمبني على احتياجاته الواضحة - جوانب القوة والضعف - طبقاً لنتائج القياس، كما يتخذ القرار المتعلق بالموضع التعليمي المناسب Placement للتلميذ بعد اكتمال عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي له.

ويرى البعض أن إجراءات التعرف للكشف عن طبيعة العجز والاحتياجات ينبغي أن تأخذ شكلاً أوسع مما أشار إليه سميث وهيلتون، حيث يفضل أن تشمل بالإضافة إلى الإجراءات المذكورة سابقاً إجراءً آخر هو مرحلة ما قبل الإحالة Pre-referral التي يجب أن تتم فيها عملية تقويم كل الخيارات التدريسية المتاحة للمعلم، وكذلك فحص كل الظروف والأحوال المحيطة ببيئة التلميذ سواء في المنزل أو المدرسة التي ربما تكون مصدراً لتلك الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية التي يعاني منها التلميذ (Salvia and Ysseldyke, 1998; Strickland & Turnbull, 1993; Messick, 1984). وهناك من يرى أن إجراء المسح والفرز Screening من الخطوات الاساسية التي يجب أن تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال التي تدور حولهم الشكوك، والتي أيضاً يجب أن تسبق مرحلة الإحالة Referral (Cohen & Spenciner 1994).

وعموماً، فإن التباين حول طبيعة خطوات التعرف لا يشكل في الحقيقة عقبة أساسية، بل إن جميع الخطوات بصرف النظر عن مسماها وموقعها الزمني (كمرحلة) تسعى لإحراز نتائج دقيقة وصادقة حول طبيعة العجز، وما يترتب عليه من احتياجات ضرورية. ولكن المعضلة الأساسية تكمن في تلك المعايير والمحكات المنبثقة عن التعاريف النظرية للتخلف العقلي التي ينبغي أن توظف خلال مراحل معينة من إجراءات التعرف بهدف الكشف عن طبيعة الإعاقة واحتياجاتها. وهذا الأمر يدور حوله جدل كبير، لأن توظيف بعض المعايير والمحكات وإهمال أو تجاهل البعض الآخر هو في الحقيقة بمثابة مشكلة لإجراءات التعرف وتطبيقاتها المختلفة، كما أنه يطرح العديد من علامات الاستفهام حول النتائج النهائية لتلك الإجراءات.

على أية حال، فقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، كما لاحظنا سابقاً، عبر تاريخها الطويل العديد من التعاريف خلال حقب تاريخية مختلفة عملت جميعها على عدم إتاحة الفرصة لأي توجه مهني أحادي أن يسيطر على الإطار النظري لتلك التعاريف، بل امتزجت تركيبة تلك التعاريف في إطار نظري متكامل يعكس طبيعة التوجهات المهنية المختلفة والمحكومة أيضاً بتوجهات نظرية متباينة تمثل عدداً من المجالات العلمية كالطب، علم الاجتماع، علم النفس، وعلم التربية. . . . إلخ. إلا أن تطبيق تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف وما تتضمنه من محكات ومعايير واجهت مواقف متباينة في التفسير وفي التنفيذ وذلك بسبب الجدل المذكور آنفاً الذي لا زال قائماً حول عدد من القضايا المختلف عليها ضمن عناصر مفهوم التخلف العقلي (Finns & Resnich, 1984; Zucker, 1985; Polloway, 1985; Horn & Fuchs, 1987; Reschly, 1988; MacMillan, 1988; MacMillan, Gresham and Siperstein, 1993; Reiss, 1994; Smith & Hilton, 1994; Reschly, 1996). وتتمحور تلك القضايا حول طبيعة المحكات والمعايير المناسبة لعملية تحديد هوية الشخص المتخلف عقلياً وأهليته لخدمات التربية الخاصة والتي في ضوئها يتم تحديد الاحتياجات التربوية الملائمة له.

لقد اهتم الباحثون بتلك المحكات والمعايير المنصوص عليها في تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، كالذكاء والسلوك التكيفي، كذلك الاهتمام بمقدار الدرجات الحدّية Cut-off لمستويات الذكاء والسلوك التكيفي معاً، بالإضافة إلى مقدار الانحراف المعياري الذي في إطاره يتم تحديد مستوى الأداء الوظيفي العام كمعيار من بين العديد من المعايير المختلفة. وانصب هذا الاهتمام حول مدى تضمين الجهات والمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في سياساتها لتلك المحكات والمعايير واستخدامها في تحديد وتعريف التلاميذ ذوي التخلف العقلي. وكشفت إحدى الدراسات أن ١٩,٥٪ من الولايات المشاركة في هذه الدراسة (٤١ ولاية) تستخدم تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي مع تعديلات معينة في بعض المصطلحات، بينما تتبنى ٦٦٪ من الولايات تعريفها الخاص بها (Huberty, Kellers & Brink, 1980). كما كشف الباحثون في

الدراسة السابقة أن ٣٦,٥٪ من الولايات لم تحدد معياراً معيناً لدرجة الذكاء المستخدمة، في حين وجدوا أن ٣١,٧٪ من الولايات تستخدم درجات الانحراف المعياري بدلاً من درجة الذكاء، و٢٩,٣٪ من الولايات توظف درجة الذكاء المحددة بـ ٨٠° فأقل، غير أن ٢,٥٪ من تلك الولايات تطبق الانحراف المعياري ودرجة الذكاء معاً لغرض التعرف، كما أوضح الباحثون أن العديد من الولايات تؤكد على عامل الذكاء كمحك رئيس في التعريف وأيضاً في التشخيص، ولكن في نفس الوقت تستبعد عامل السلوك التكيفي، في حين أن البعض الآخر يضمّن السلوك التكيفي في التعريف ولكن لا يؤكد عليه كمحك بجانب عامل الذكاء. ولكن استمرار المؤسسات التعليمية تجاه الوضع السابق لم يدم، بل شهد تطوراً ملحوظاً في السنوات اللاحقة ولصالح معظم المحكات والمعايير المقرة ضمن تعريف الجمعية الأمريكية. ففي دراسة أخرى قيّم باتريتش وريسكلي (Patrich & Reschly, 1982) المحكات والمعايير المستخدمة في تعريف وتصنيف الأطفال المتخلين عقلياً من قبل المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج التقييم أن ٦٥٪ من الخمسين ولاية تستخدم محكات ومعايير ثنائية dual criteria كعامل الذكاء والسلوك التكيفي معاً، كما أشارت النتائج إلى أن ٧٨٪ من الولايات تطالب المهنيين بقياس وتقييم السلوك التكيفي. وفي دراسة أخرى قام بها كل من يتلي، ولوتزير وبوميستر (Utley, Lowitzer, and Baumeister, 1987)، وجدت أن ٦١٪ من الولايات المشاركة (٥٠ ولاية بالإضافة لمقاطعة كولومبيا) تتبنى تعريف الجمعية الأمريكية المنصوص عليه في القانون ٩٤-١٤٢ والذي يؤكد على المحكات التالية:

أ - ظهور القصور على حد سواء في الذكاء والسلوك التكيفي.

ب - حدوث التخلف العقلي أثناء الفترة النمائية المحددة ضمناً في دليل الجمعية.

ج - ظهور تدني في معدل التحصيل الأكاديمي.

في حين جاءت النسبة الباقية للولايات لتوضح تبايناً واضحاً في تبني تعاريف، ومحكات مختلفة والتي منها ما يعتمد على عنصر أو معيار أو أكثر من ذلك.

ومن الدراسات التتبعية لتلك القضايا ما قام به فرانكن برجر Frankenberger وآخرون من خلال ثلاث دراسات منفصلة مثّلت الفترة الواقعة ما بين ١٩٨١-١٩٩٠، بهدف تقصي ومقارنة تلك السياسات المعنية بإجراءات التعرف والمعايير الخاصة بها في تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي لدى خمسين ولاية بأمريكا، حيث شملت إجراءات التعرف على عوامل الذكاء والسلوك التكيفي بالإضافة إلى عامل التحصيل الأكاديمي، وما يصاحب كل عامل من العوامل الثلاثة من معايير تساعد على تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة. وأظهرت الدراسة الأولى (Frankenberger, 1984) وكذلك الثانية (Frankenberger and Harper, 1988) تطوراً تصاعدياً تجاه تبني واستخدام المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية لمحكات الذكاء والسلوك التكيفي وما يتبعها من معايير، غير أن الدراسة الثالثة التي غطت الفترة الواقعة ما بين ١٩٨٩-١٩٩٠ (Frankenberger and Franzaglio, 1991) بينت أن هذه الفترة شهدت تحولاً كبيراً لصالح تلك المحكات والمعايير، حيث أن جميع الولايات السبع والأربعين المشاركة في هذه الدراسة إما أنها أشارت إلى استخدام الذكاء كمحك أو أنها حددت الدرجة الحدّية Cut-off لعامل الذكاء وهذا يمثل ما نسبته ١٠٠٪ متفوقة بذلك على الفترات السابقة في هذا الجانب.

أما فيما يتعلق بعامل السلوك التكيفي، فإن ٩٣,٦٪ من الولايات إما أنها أشارت إلى تضمينه في سياساتها المتعلقة بعملية التعرف، أو أنها حددت الدرجات الحدية لمستوى السلوك التكيفي، بينما نجد أن حوالي ٧٠,٢٪ من الولايات بالنسبة لمحك القدرة التحصيلية إما أنها أشارت إلى تضمين ذلك المحك أو أنها اشارت إلى تحديد الدرجات الحدّية، وهذه النسبة تعتبر أربعة أضعاف تلك النسبة التي كانت ١٦٪ في عام ١٩٨١-١٩٨٢. أما بالنسبة للدرجات الحدية لعامل الذكاء، فقد لوحظ وفي الفترة الثالثة أن حوالي ٦٦٪ من الولايات تستخدم الدرجة الحدّية التي تتراوح ما بين ٧٠°-٧٥° كحد أعلى لحدود التخلف العقلي والمقترحة في تعريف جروسمان المعدل في عام ١٩٨٣. وخلص فرانكن برجر وزميله (Frankenberger & Fronzaglio, 1991) إلى نتيجة عامة

مفادها أن هناك إجماعاً بين الولايات حول أهمية معايير الذكاء والسلوك التكيفي وكذلك التحصيل الدراسي في تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، لكن تظل هذه الأهمية بالنسبة لمحكي السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي دون المستوى المطلوب من التطبيق على أرض الواقع لدى الغالبية العظمى من الولايات ومؤسساتها التعليمية.

إن ما تم ملاحظته من الدراسات السابقة يظهر أن هناك تبايناً كبيراً في طبيعة المحكات والمعايير المطبقة لتحديد أهلية التلاميذ لخدمة التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي مما يجعل عملية التنبؤ والتعرف على أفراد هذه الفئة يحتمل وجود رأي آخر، لأن الاختلاف في طبيعة المحكات والمعايير من مكان إلى مكان آخر قد يترتب عليه أيضاً اختلاف في عملية التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة وبالتحديد في مجال التخلف العقلي لذلك قد يكون التلاميذ المتخلفون عقلياً في مكان ما وحسب المعايير المحددة للتعرف عليهم غير مؤهلين - أي غير متخلفين عقلياً - في مكان آخر لتلقي تلك الخدمة، وذلك لاختلاف طبيعة المعايير ومستواها (Reschly, 1988).

من جهة ثانية، إن وجود محكات معينة ومحددة، كما هو الحال في تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، يقتضي أيضاً وجود مقاييس وأدوات تعمل على تحويل مضمون تلك المحكات والمعايير إلى معلومات كمية يتم التعامل من خلالها لمعرفة مدى أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.

وتعد مقاييس ستانفورد - بينية للذكاء ووكسلر لقياس ذكاء الأطفال بالإضافة إلى بطارية مقياس كوفمان للأطفال أكثر أدوات القياس استخداماً وشيوعاً في مجال قياس القدرة العقلية. أما فيما يتعلق بقياس السلوك التكيفي فهناك مقاييس عدة تم تقنينها على عينة كبيرة ممثلة لغرض تقييم مجالات السلوك التكيفي المختلفة. ومن أهم تلك المقاييس مقاييس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، ومقاييس السلوك التكيفي لفيلاند بالإضافة إلى

الاختبار الشامل للسلوك التكيفي (Zucker, 1985)، كذلك يضيف ميسك (Messick, 1984) مجموعة أخرى من إجراءات القياس التي يمكن أن يستفاد من معلوماتها في مرحلة تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي وكذلك في مرحلة إعداد البرنامج التربوي الفردي كمقاييس الإدراك المعرفي، والعمليات العقلية المحددة، وأيضاً المقاييس الطبية البيولوجية Biomedical Measures التي تتقصى مشكلات عملية التعلم التي ربما تعزى إلى مشاكل حسية وحركية أو خلل بدني.

على أية حال، فإن استخدام المعلومات المستخلصة من الاختبارات المقننة ذات المعيار المرجعي Norm-referenced tests تفيد في التشخيص وتحديد الوضع التعليمي، ولكنها لا تفيد المعلم في التعرف على طبيعة الاحتياجات الفردية للأفراد المؤهلين لخدمات التربية الخاصة (Salvia & Ysseldyke, 1981; Tucker, 1985; Deno, 1985; Downing & Perino, 1992; Reschly, 1997). وفي هذا الصدد يشير ريسكلي (Reschly, 1997) أن عملية التعرف والتقييم تسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما تحديد الأهلية وتحديد الخدمات التي تلبي احتياجات الفرد الخاصة، لكن المعلومات المستخلصة لتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة وكذلك لتصنيفه لا ترتبط بأي شكل من الأشكال بتلك المعلومات المتعلقة بتلك القرارات المتخذة بخصوص طبيعة البرنامج التدريبي أو التعليمي وما يرتبط به من أهداف وأساليب تدخل أو نتائج تقويم. وهذا يعني أن هناك مرحلة أخرى من إجراءات القياس التي ينبغي أن تتبع للوقوف بشكل مفصل على طبيعة الخصائص التي يتمتع بها التلميذ المصنف على أنه متخلف عقلياً والمتمثلة في الجوانب النمائية الضعيفة أو القوية مما يترتب على ذلك معرفة دقيقة بالاحتياجات المطلوبة التي يتم في إطارها رسم البرنامج التربوي الفردي له.

ويجب أن تجيب إجراءات القياس الموجهة لتقويم وتحديد الاحتياجات التربوية الفردية بشيء من الدقة على ماذا يحتاج التلاميذ ذوو التخلف العقلي؟

وبعبارة أخرى، وكما أشار سالفيا ويسلدايك (Salvia & Yessldyke, 1981) فإن الاختبارات المستخدمة لهذا الغرض يجب أن تقدم معلومات حول ماذا ينبغي أن نعلمه للطفل، وبهذا الشأن ذكر الكاتبان أن هناك العديد من أدوات التقويم التي يمكن أن تسهم ببعض المعلومات المفيدة التي على أساسها يمكن الوصول إلى قرارات تساعد على تلبية الاحتياجات التربوية الملائمة للفرد مثل أدوات التقويم ذات المحك المرجعي Criterion-Referenced Devices وأدوات الملاحظة وأدوات التدريس التشخيصي Diagnostic teaching، أو الأدوات التي يعدها المعلم في ضوء الأهداف التعليمية والسلوكية للبيئة المدرسية بالإضافة إلى أدوات تقويم الجانب المفاهيمي والجانب الحركي ، واللغة وأخيراً الكفايات الاجتماعية.

كذلك هناك دعوة إلى استخدام أساليب التقويم المبنية على أساس المنهج المدرسي Curriculum-Based Assessment، التي تعتبر من منظور التربية الخاصة «أي إجراء يقيس مباشرة أداء التلميذ ضمن إطار محتوى راسي بغرض تحديد احتياجاته التعليمية» (Tucker, 1985: 200) ،وقد ذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك، حيث أوضح كل من مارستون وماجنسون (Marston & Magnusson, 1985) في دراستهما المعنية بتطبيق إجراءات القياس التي تقوم على طبيعة المنهج المدرسي، أن استخدام تلك الإجراءات قد تساعد المعلم ليس فقط في تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بل أيضاً في عملية فرزهم، والتعرف عليهم، والتخطيط لبرامجهم ومراقبة تقدمهم بالإضافة إلى تقويم فاعلية برامجهم.

كذلك استخدم جيرمان وتندال (German & Tindal, 1985) أسلوب التقويم القائم على أساس المنهج المدرسي (CBA) مستخدمين في ذلك أدوات الملاحظة المباشرة وأدوات القياس المتكرر Repeated Measurement بهدف إعداد برامج تعليمية فعالة. لهذا تبنى الباحثان نظاماً تقويمياً يتألف من الخطوات الرئيسة التالية:

١ - اختيار المشكلة من خلال تقييم أولي موجه إلى مجالات معينة تتضمن صعوبات في المنهج المدرسي والبيئة المدرسية بدلاً من توجيه عملية التقييم إلى نماذج من جوانب العجز العام لدى الفرد.

٢ - التخطيط للبرنامج ويتضمن الترتيبات الإدارية أو مستويات الخدمة التي ينبغي استخدامها، وأيضاً الأهداف العامة والخاصة وإجراءات تقييم تقدم التلميذ في ضوء تلك الأهداف بالإضافة إلى الاستراتيجيات التدريسية.

٣ - تنفيذ البرنامج وتقويمه حيث ينبغي خلال مرحلة تنفيذ وتقويم البرنامج بذل كل المحاولات التي تضمن تنفيذ خطة البرنامج كما خطط له حتى تظهر فاعلية البرنامج من خلال مؤشرات تقدم الأداء لدى التلميذ.

٤ - ضمان اعتماد البرنامج Program certification، وثمة نوعان من مستويات اتخاذ القرار الذي يحدث ضمن وجهين:

أ - على المستوى الفردي.

ب - على مستوى نظام البرنامج.

فعلى مستوى الوجه الأول نجد أن تقويم القرارات المعنية بمدى استمرار البرنامج أو إلغائه يتم ضمن مدى وفاء البرنامج بالأهداف المتوقعة، أما على مستوى نظام البزنامج - الوجه الثاني - فإن الممارسات والعوامل الإدارية يتم مراجعتها ضمن التوجه العام لأداء مجموعات التلاميذ المبني على المهمات التي يحددها المنهج المدرسي، وهذا المستوى قد يهم كلا من المعلم، ومدير البرنامج والمدراء العامين وكذلك المشرفين التربويين لأن التركيز في هذه الحالة ينصب على تنظيم البرنامج ككل لا على المستوى الفردي.

لقد طبق الباحثان السابقان هذا النموذج التقويمي في تجربتين مختلفتين ضمن دراستهما الحالية حيث اهتمت الأولى بالجانب الأكاديمي بينما ركزت الثانية على السلوك الاجتماعي، وقد أثبتت نتائج التجربتين مدى تأثير ذلك

النموذج في تحقيق الاحتياجات التربوية الفردية في جميع الأنشطة التعليمية المستهدفة والمتصلة بالمنهج المدرسي، وكذلك النشاط السلوكي والاجتماعي المدرسي.

وقد لخص بلانكنشب (Blankenship, 1985) العناصر المتعلقة بأهمية استخدام معلومات أدوات التقييم القائمة على أساس المنهج المدرسي في اتخاذ القرارات التربوية للتدخل، وبناء البرنامج، حيث أشار إلى أن هذه المعلومات تفيد في:

١ - ثلاث مراحل قبل عملية التدريس، أثناء عملية التدريس، وبعدها مباشرة، وخلال العام الدراسي بهدف الإبقاء والمحافظة على المهارات المكتسبة من خلال التقييم المستمر.

٢ - التخطيط لتعليم جميع التلاميذ وعلى وجه الخصوص المعاقين منهم، حيث تقتصر نتائج تلك الاختبارات على المهارات ذات الصلة بغرف الصف، التي يحتاجها التلاميذ في تعلمهم.

٣ - إعطاء المعلم دوراً رئيساً في عملية التقييم فمن خلال استخدامه لأسلوب التقييم الذي يقوم على أساس المنهج المدرسي، فإن عليه أمام لجنة الخطط التربوية الفردية أن يلخص مستويات الأداء الوظيفي الحالي للتلميذ ويقترح الأهداف والأغراض التعليمية المناسبة بالإضافة إلى أن يوثق تطور الأداء لديه.

وأخيراً، هناك توجه آخر لاستخدام أساليب التقويم الوظيفي Functional assessment المشتملة على الملاحظة غير المباشرة Indirect observation مثل مقاييس التقدير، المقابلات، ولعب الدور، بالإضافة إلى اختبارات التقرير الذاتي، كما تشتمل على أساليب الملاحظة الوصفية التي تسعى بطرقها المختلفة إلى ملاحظة وتسجيل السلوكيات التي تحدث باستمرار وما يحيط بها من عوامل سابقة ولاحقة. كذلك تشتمل أساليب التقويم الوظيفي على إجراءات أخرى تسمى بالتحليل الذي يتم من خلاله تطبيق اختبارات منظمة بهدف تحديد العلاقات

الوظيفية للسلوك (Desrochers, Hile and Williams-Moseley, 1997) وقد جاء ذلك الاستخدام لمعرفة مدى أهمية المعلومات المستخلصة من أدوات التقويم الوظيفي مقارنة بتلك المعلومات الناتجة عن الاختبارات المقننة في بناء البرامج الفردية وتقويمها، ففي إحدى الدراسات التي قام بها داوننج (Downing et al., 1992) التي سعت إلى مقارنة آراء العاملين حول القيمة التربوية لنوعين من إجراءات التقويم المتمثلة في الاختبارات المقننة (كالذكاء والسلوك التكيفي) وأدوات التقويم الوظيفي. وأوضحت نتيجة الدراسة أن أدوات التقويم الوظيفي والمعلومات المستخلصة منها تعتبر ذات فائدة وقيمة تربوية في عملية التدخل والتقويم أكثر من الاختبارات المقننة. كما قام ديسروتشرز وزملاؤه (Desrochers et al., 1997) بدراسة مسحية لاستخدام إجراءات التقويم الوظيفي مع أفراد ذوي التخلف العقلي ممن يعانون من مشكلات سلوكية حادة، حيث شمل المسح ٣٠٠ عضو من المختصين في مجال القياس النفسي التابع للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، حيث استجاب منهم حوالي ٤٢٪ على أداة المسح، وجاءت نتيجة استجاباتهم لتؤكد على أهمية استخدام فنيات التقويم الوظيفي والاستفادة من المعلومات المستخلصة منها في اتخاذ القرارات المناسبة تجاه تصميم برامج التدخل السلوكي.

الإجراءات المنهجية

مجتمع البحث:

تمثل برامج التربية الفكرية للبنين والتي تشرف عليها الأمانة العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية مجتمع الدراسة الكلي. ويبلغ تعداد تلك البرامج ١٦٠ برنامجاً موزعة على أربع وأربعين إدارة من إدارات التعليم المنتشرة على ثلاث عشر منطقة إدارية من مناطق المملكة الرسمية، لهذا أرسل الباحث أداة البحث إلى جميع البرامج (١٦٠ برنامجاً للأولاد) في مختلف المناطق الإدارية للمملكة وذلك بمعدل استمارة واحدة لكل برنامج. وقد عاد منها ١١٢ استمارة تمثل في نفس الوقت ١١٢ برنامجاً، واستبعد الباحث ثلاث

استمارات لإخلالها بقواعد وشروط الإجابة المطلوبة على بنود الاستمارة. بعبارة أخرى، شارك مائة وتسعة برامج في الإجابة على استبانة الدراسة، وهذا العدد يمثل (٦٨٪) من المجتمع الكلي للدراسة كما هو مبين في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

الخصائص الديموغرافية لبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية

المتغيرات	العدد الأساسي		العدد المشارك	النسبة				
المناطق الإدارية	١٣		١٣	٪١٠٠				
إدارات التعليم	٤٤		٢٦	٪٥٩				
البرامج	١٦٠		١٠٩	٪٦٨				
الأعوام التي أنشئت فيها البرامج	١٤٢١		١٤٢٠	١٤١٩	١٤١٨	١٤٠٦/ ١٤٠٧	لم يحدد	المجموع
	ت	٣٩	٢١	١٨	١٦	١٤	١	١٠٩
	٪	٣٥,٨	١٩,٣	١٦,٥	١٤,٧	١٢,٨	٠,٩	١٠٠
عدد الصفوف الدراسية التابعة لكل برنامج	صف واحد		صفان	ثلاث صفوف	أربعة صفوف	خمسة صفوف	لم يحدد	المجموع
	ت	٢١	٣٠	١٨	١٧	٢٢	١	١٠٩
	٪	١٩,٣	٢٧,٥	١٦,٥	١٥,٦	٢٠,٢	٠,٩	١٠٠

ويظهر الجدول رقم (١) أيضاً الخصائص الديموغرافية لبرامج التربية الفكرية، حيث شاركت جميع المناطق الإدارية (١٣) منطقة؛ بنسبة ١٠٠٪ في الدراسة الحالية، ولكن ضمن ٢٦ إدارة تعليمية أي بنسبة ٥٩٪ من إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية التي بلغت ٤٤ إدارة مثلها في ذلك ١٠٩ برنامجاً

من بين العدد الكلي للبرامج (١٦٠). وكانت البداية الفعلية لنشأة تلك البرامج في عام ١٤٠٦هـ، وواصلت نموها في الانتشار وتضاعفت أعدادها حتى أمكن في عام واحد فقط وهو عام ١٤٢١هـ افتتاح ٣٩ برنامجاً أي بنسبة ٣٥,٨٪ من بين البرامج المشاركة في الدراسة. كذلك، كما هو مبين في جدول رقم (١)، نجد أن عدد الصفوف الدراسية في كل برنامج تتراوح نسبة انتشارها بين البرامج المشتركة ما بين صف دراسي واحد (١٩,٣٪) إلى خمسة صفوف دراسية فأكثر (٢٠,٢٪)، ولكن الصفان يمثلان أكثر الصفوف الدراسية انتشاراً في البرامج أي بنسبة (٢٧,٥٪) وأقلها انتشاراً عدد الصفوف الأربعة وبنسبة (١٥,٦٪).

أداة البحث:

في ضوء الدراسات والبحوث التي استعرضها الباحث في الدراسة الحالية، تم إعداد الاستبانة بمحاورها الثلاثة وعباراتها التي بلغت عشرين بنداً في صيغتها النهائية. واحتوت أداة البحث الحالية على قسمين، يغطي القسم الأول منها المعلومات العامة عن البرنامج وأعضاء فريق العمل كما يلي:

- اسم المدرسة التابع لها برنامج التربية الفكرية.
- اسم المنطقة التعليمية التابعة لها المدرسة.
- العام الذي أسس فيه البرنامج.
- عدد الصفوف الدراسية التابعة للبرنامج.
- أعضاء فريق العمل المشكل للإجابة على المقياس (انظر جدول رقم ٣).

أما القسم الثاني، فإنه يتعامل مع محاور الاستبانة وعباراتها العشرين التي تمثل:

- إجراءات الإحالة وتمثلها خمس عبارات.

- إجراءات تحديد الأهلية وتشتمل على تسع عبارات.

- إجراءات تحديد الاحتياجات الفردية وتشمل ست عبارات.

وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال بُعد الأداة، حيث يمثل هذا البعد أهمية تطبيق إجراءات التعرف، والإجابة عليه تكون بتحديد أحد هذه الخيارات: مهمة جداً وتأخذ ثلاث درجات، قليلة الأهمية وتأخذ درجتين، وغير مهمة وتأخذ درجة واحدة. إلا أن الباحث يقترح تصنيفاً آخر مبيناً في الجدول رقم (٢) يحدد من خلاله مدى معيناً ومحدداً لكل درجة حسب الخيارات الثلاثة يتم في إطاره وصف ومناقشة النتائج.

جدول رقم (٢)
مدى الدرجات لأهمية التطبيق

خيارات الإجابة	درجات الإجابة	مدى الدرجات لكل خيار
مهمة جداً	٣	٣ - ٢,٥
قليلة الأهمية	٢	٢,٤٩ - ٢
غير مهمة	١	١ فأقل من ٢

كما وضع الباحث ضابطاً وشرطاً أساسياً للإجابة على بنود الأداة، وهو أن تتم الإجابة على الاستبانة من قبل فريق عمل teamwork مؤلف من مجموعة من الاختصاصيين، كما هو مبين في جدول رقم (٣)، وعليهم أن يناقشوا كل بند من بنود الاستبانة في إطار المحور الذي ينتمي إليه، ويقرروا في ضوء ذلك الإجابة المناسبة فيما بينهم من حيث أهمية استخدام إجراءات التعرف بأشكالها المختلفة.

جدول رقم (٣)
طبيعة فريق العمل المشارك في الإجابة على بنود الاستبانة

الرقم	مسميات فريق العمل	ن	٪
١ -	مدير المدرسة	٨٩	٨٢
٢ -	المشرف على البرنامج	٢٠	١٩,٣
٣ -	معلم التربية الخاصة	١٠٥	٩٦,٣
٤ -	الأخصائي النفسي	٥٤	٤٩,٥
٥ -	المرشد التلاميذي	٧٩	٧٢,٥
٦ -	معلم الصف العادي	٧٩	٧٢,٥

ويبين الجدول رقم (٣)، أن نسبة مدراء مدارس التعليم العام الذين يشرفون على برامج التربية الفكرة بشكل مباشر (٨٢٪) في حين أن وجود مشرف على البرنامج من المختصين في مجال التربية الخاصة لا يمثل إلا (١٩,٣٪). كذلك فإن الغالبية العظمى من البرامج يوجد بها معلمو التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي بنسبة (٩٦,٣٪) بينما نجد أن وجود الأخصائي النفسي في تلك البرامج يشكل نسبة (٤٩,٥٪)، والمرشد الطلابي (٧٢,٢٪)، بالإضافة إلى وجود معلم الصف العادي ضمن فريق العمل بنسبة (٧٢,٥٪).

صدق أداة البحث وثباتها:

عرض الباحث أداة البحث في صورتها الأولى على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التخلف العقلي، مجال القياس والتشخيص في التربية الخاصة بالإضافة إلى مجالات الإرشاد، القياس النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي وذلك للتأكد من صدق الأداة فيما تقيس، وفي إطار نتيجة المحكمين العشرة أخذ الباحث بجميع الملاحظات والتعديلات المطلوبة حول وضوح العبارات وسلامتها اللغوية وكذلك مدى ارتباطها الوثيق بالمحاور الأساسية، وقد ترتب

على ذلك وضع الاستبانة في صيغتها النهائية المؤلفة من عشرين فقرة بدلاً من ثلاث وعشرين. وعلى هذا الأساس أصبحت الأداة مناسبة لقياس أهمية تطبيق إجراءات التعرف في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

أما بالنسبة لثبات الأداة، فقد تم استخدام معامل ألفا (كرونباخ Cronbach) لقياس هذا الجانب ، وجاءت القيمة الكلية لثبات الأداة لتساوي (٠,٧١) أما على مستوى المحاور الثلاثة وارتباطها بالدرجة الكلية فإن قيم الثبات فيها فجاءت على النحو التالي: الإحالة (٠,٥٥) وتحديد الأهلية (٠,٨٦) وتحديد الاحتياجات الفردية (٠,٦٦) وتلك القيم لدرجات الثبات المختلفة سواء على مستوى القيمة الكلية للمقياس أو القيم الفرعية تعد مناسبة مما يؤكد أن أداة البحث على درجة مقبولة من الثبات.

جدول رقم (٤)
قيم كل عبارة من عبارات المقياس ومستوى الدلالة

رقم العبارة	قيم العبارات	مستوى الدلالة	رقم العبارة	قيم العبارات	مستوى الدلالة
١	٪٠,٢٩	**	١١	٪٠,٤١	**
٢	٪٠,٣٩	**	١٢	٪٠,١٨	غير دالة
٣	٪٠,٢٨	**	١٣	٪٠,٤٨	**
٤	٪٠,١٨	غير دالة	١٤	٪٠,٢٤	*
٥	٪٠,٤٣	**	١٥	٪٠,١١	غير دالة
٦	٪٠,٤٠	**	١٦	٪٠,٥٠	**
٧	٪٠,١٩	غير دالة	١٧	٪٠,٥٠	**
٨	٪٠,٣٦	**	١٨	٪٠,٤٣	**
٩	٪٠,٤٤	**	١٩	٪٠,٢٥	**
١٠	٪٠,٣٨	**	٢٠	٪٠,٢١	*

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥.

من جهة أخرى إذا نظرنا إلى قيمة كل عبارة من عبارات المقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (٤) على حدة، لوجدنا أن معظم عباراته دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وكذلك (٠,٠٥)، ما عدا البنود رقم (٤، ٧، ١٢، ١٥) فإنها غير دالة. وفي ضوء ذلك، استشار الباحث أحد الزملاء المختصين في مجال القياس والإحصاء فأشار إلى أن عدم وصول تلك البنود إلى مستوى الدلالة المطلوبة يعود سببه إلى نسبة الاتفاق العالية بين المجيبين على تلك البنود مما يقلص مستوى التباين فيما بينها، لهذا فضل الباحث، بناء على مشورة الأستاذ المختص، إبقاء البنود على ما هي عليه وذلك لأهميتها وضرورتها كإجراءات مهمة ضمن إجراءات التعرف الأساسية علماً أن قيم متوسطاتها تعد من بين القيم العالية جدا (انظر الجداول رقم ٥، ٦، ٧).

المعالجة الإحصائية:

في ضوء تساؤلات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ - التكرارات والنسب لتحديد الخصائص الديموغرافية لبرامج التربية الفكرية.

٢ - المتوسطات والانحرافات المعيارية لحساب الاستجابات على الأداة.

٣ - معامل ألفا (طريقة كرونباخ) لتحديد ثبات الأداة.

٤ - تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين المستويات المختلفة لعدد الصفوف الدراسية والأعوام التي أسست فيها البرامج وكذلك المناطق.

٥ - اختيار شيفية Scheffé لتحديد طبيعة الفروق التي قد يظهرها تحليل التباين إن وجدت.

عرض النتائج والمناقشة:

التساؤل الأول: ما مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف لمرحلة الإحالة من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول أهمية تطبيق إجراءات التعرف لمرحلة الإحالة من قبل برامج التربية الفكرية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة الإحالة		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أن تتم إحالة التلميذ إلى التقييم الشامل بعد أن يظهر عدداً من المشاكل الدراسية المختلفة التي يستعصي حلها	التكرار	٩٤	١٢	٣	-	١٠٩	٢,٨٣	٠,٤٤	٢
		النسبة	٨٦,٢	١١	٢,٨	-	١٠٠			
٢	أن تتم إحالة التلميذ إلى التقييم الشامل بعد أن يعاني من صعوبة شديدة في علاقاته الشخصية مع الآخرين	التكرار	٦٧	٣٥	٧	-	١٠٩	٢,٥٥	٠,٦٢	٥
		النسبة	٦١,٥	٣٢,١	٦,٤	-	١٠٠			
٣	أن تتم إحالة التلميذ إلى التقييم الشامل بعد أن يظهر عدم قدرته على التعاون والاستجابة للتعليمات	التكرار	٨٦	٢١	٢	-	١٠٩	٢,٧٧	٠,٤٦	٣
		النسبة	٧٨,٩	١٩,٣	١,٨	-	١٠٠			
٤	أن تتم إحالة التلميذ إلى التقييم الشامل بعد أن يستنفذ معلم الصف كل السبل لمعالجة المشكلات التي يظهرها التلميذ	التكرار	١٠٤	٥	-	-	١٠٩	٢,٩٥	٠,٢١	١
		النسبة	٩٥,٤	٤,٦	-	-	١٠٠			
٥	أن تتم إحالة التلميذ بعدما يطلب ولي الأمر أو المعلم بضرورة القيام بالتقييم الشامل	التكرار	٨٤	٢٠	٥	-	١٠٩	٢,٧٢	٠,٥٤	٤
		النسبة	٧٧,١	١٨,٣	٦,٤	-	١٠٠			

مجموع المتوسطات	١٣,٨٢
المتوسط العام	٢,٧٦

يتضح من الجدول رقم (٥) أن مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف لمرحلة الإحالة من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية امتد متوسطها ما بين (٢,٩٥) إلى (٢,٥٥) كما تراوحت نسبة أهمية تطبيقها ما بين ١٠٠٪ إلى ٩٣,٦٪.

وبالنظر إلى تفاصيل بنود المحور الأول كما هو مبين في الجدول السابق، نجد أن البند رقم (٤) قد احتل المرتبة الأولى من حيث مدى أهمية تطبيقه كإجراء في هذه المرحلة بمتوسط بلغ (٢,٩٥) وانحراف معياري (٠,٢١). ويحتوي هذ الإجراء على عدد من التدابير الضرورية واللازمة التي يجب على المعلم القيام بها لمواجهة ومعالجة المشكلات التي يظهرها التلميذ قبل إخضاعه لإجراءات التعرف بما فيها عملية القياس. ويقع مدى أهمية تطبيق هذا الإجراء ضمن إطار «مهم جداً» (انظر جدول رقم ٢). هذا المستوى من الأهمية لتطبيق مثل ذلك الإجراء يساير تلك التوجهات العلمية الصحيحة التي سبق أن تم التأكيد عليها من قبل مجموعة من الباحثين من (Salvia & Ysseldyke, 1998; Strickland & Thurnbull, 1993; Messick, 1984). بينما جاء البند رقم (١) في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٤٤) وكذلك نسبة أهمية بلغت ٩٧,٢٪. وهذا يعني أن الإجراء يعتبر مهماً جداً. وفي ضوء تلك الأهمية لهذا الإجراء، نجد أن المشكلات الدراسية التي يستدعي حلها من خلال استخدام كل التدابير الضرورية واللازمة لمعالجتها يتطلب إحالة التلميذ لكي يخضع لعملية قياس شاملة يمكن من خلال نتائجها أن نتلمس طبيعة ومستوى تلك المشكلات المستعصية التي ربما تكشف أيضاً عن أن الخلل يكمن في التلميذ نفسه، وهذا بحد ذاته يعتبر مؤشراً قوياً على احتمالية وجود عجز لديه مما يستوجب ضرورة التدخل من خلال إجراءات الإحالة للكشف عن طبيعة العجز. لا شك أن إجراءات الإحالة في مثل هذا الموقف لا يمكن أن تتم إلا

بعد أن يحاول المعلم كل المحاولات الضرورية لمعرفة وتحديد مصادر تلك المشكلات إن وجدت حتى يتمكن من تقديم ما يمكن تقديمه من حلول وهو إجراء ظهرت أهمية تطبيقه كما هو واضح من نتائج البند رقم (٤).

أما فيما يتعلق بالبندين رقم (٣، ٥) فقد احتلا المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي وبمتوسطات بلغت (٢,٧٧) و(٢,٧٢) وهذا المستوى من الأهمية لتطبيق كلا الإجرائين يقع ضمن خانة «مهم جداً» ويعبر هذان الإجراءان عن أن الإحالة إلى التقييم الشامل لا تتم إلا بعد أن يظهر التلميذ عدم قدرة على التعاون والاستجابة للتعليمات، أو عندما يطلب كل من ولي الأمر أو المعلم بضرورة إجراء التقييم الشامل له بعد فشل كل التدابير اللازمة لمواجهة تلك المشكلات. وتلك النتيجة لكلا الإجراءين وما يصاحبهما من تدابير ضرورية تؤكد على أن هناك وعياً بين العاملين في تلك البرامج وكذلك أولياء الأمور بطبيعة المشكلات الخطيرة التي يظهرها أبناؤهم مما يستوجب اللجوء إلى تطبيق إجراءات الإحالة للكشف عن طبيعتها ومستوى الخطورة فيها. أما البند رقم (٢) فقد جاء من حيث أهمية تطبيقه كإجراء في المرتبة الأخيرة لإجراءات الإحالة وذلك بمتوسط (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٢) إلا أنه يظل من الإجراءات المهمة جداً حيث إنه يعبر عن أن الحاجة إلى التقييم الشامل تكون بعد أن يظهر التلميذ معاناة وصعوبة شديدة في علاقاته الشخصية مع الآخرين. إن إدراك العاملين المختصين في برامج التربية الفكرية ووعيهم بتلك المعاناة والصعوبة الشديدة التي قد يظهرها بعض التلاميذ في علاقاتهم الشخصية مع الآخرين قد يعزز حظوظ التلاميذ في تلقي التشخيص والرعاية الملائمتين، ولكن بقاء هذا الوعي والفهم محصوراً بين العاملين في مجال التربية الخاصة دون معلمي الصفوف العادية قد لا يساعد على المدى البعيد في الكشف عن بعض الحالات في تلك البرامج. لذلك فإن وجود معلم التربية العادية جنباً إلى جنب مع معلم التربية الخاصة وغيرهم

من المختصين ضمن فريق التشخيص أو فريق العمل ربما يساعد في الكشف عن العديد من الحالات التي قد تحتاج إلى المساعدة والرعاية المناسبة. لذلك إذا رجعنا إلى جدول رقم (٣) لوجدنا أن نسبة معلمي التربية العادية في فريق التشخيص تقل عن معلمي التربية الخاصة بنسبة ٢٤٪ وهذا الفرق قد ينظر إليه على أنه مؤشر غير جيد، لأنه قد لا يسهم أو يساعد في كشف المزيد عن الحالات التي تتطلب رعاية تعليمية خاصة كما هو الحال مع حالات التخلف العقلي.

على أية حال فإن معدل المتوسط العام لمتوسطات استجابات برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، كما هو موضح في الجدول رقم (٥)، تجاه أهمية إجراءات التعرف في مرحلة الإحالة يمثل (٢,٧٦) وهذا المستوى المرتفع من الأهمية يؤكد الرغبة لدى البرامج في تبني مثل تلك الإجراءات، غير أن مثل تلك الرغبة قد تواجه بعقبات قائمة بالفعل ضمن دائرة تلك البرامج. ولعل من أبرزها عدم توافر الأعداد المناسبة من الكفاءات الاختصاصية ضمن فريق التشخيص أو العمل، فإذا نظرنا مرة أخرى إلى الجدول رقم (٣) لوجدنا عدم وجود تناسب بين أعداد المختصين ضمن الفريق في بعض برامج التربية الفكرية، مما يؤدي إلى عجز تلك البرامج في تفعيل الإجراءات بالصورة العلمية المطلوبة ويترتب على ذلك أن تواجه برامج التعليم العام (التربية العادية) صعوبة في كيفية التعامل مع تلك الحالات التي قد تظهر مشكلات سلوكية أو تعليمية مما يزيد من صعوبة دور معلم التربية العادية في الصفوف العادية.

التساؤل الثاني: ما مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف لمرحلة تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة ضمن برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الأهلية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة تحديد الأهلية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أن تكون إجراءات تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة مبنية أساساً على تعريف رسمي للتخلف العقلي تم إقراره من قبل الأمانة العامة للتربية بوزارة المعارف	التكرار	٩١	١١	٦	١	١٠٩	٢,٧٩	٠,٥٣	٥
		النسبة	٨٣,٥	١٠,١	٥,٥	٠,٩	١٠٠			
٧	أن تكون الإجراءات المستخدمة لتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة مبنية على محكين أساسين مثل محكي تدني القدرة العقلية والقصور في مجالات السلوك التكيفي	التكرار	٩٨	٩	١	١	١٠٩	٢,٩	٠,٣٣	٣
		النسبة	٨٩,٩	٨,٣	٠,٩	٠,٩	١٠٠			
٨	أن يكون محك القدرة التحصيلية عاملاً مسانداً للمحكات الأخرى في تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٧٣	٣٥	-	١	١٠٩	٢,٦٨	٠,٤٧	٦
		النسبة	٦٧	٣٢,١	-	٠,٩	١٠٠			
٩	أن تكون الإجراءات المستخدمة لتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي مبنية على محك واحد هو القدرة العقلية	التكرار	٢٤	٤٢	٤١	٢	١٠٩	١,٨٤	٠,٧٧	٩
		النسبة	٢٢	٣٨,٥	٣٧,٦	١,٨	١٠٠			

تابع/ جدول رقم (٦)

التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الأهلية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة تحديد الأهلية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	أن تكون درجات الذكاء التي تقل عن المتوسط العام بانحرافين معياريين فأكثر (٧٠° فأقل) من بين معايير تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٩٦	١٠	١	٢	١٠٩	٢,٨٩	٠,٣٥	٤
		النسبة	٨٨,١	٩,٢	٠,٩	١,٨	١٠٠			
١١	أن يكون القصور في مجالين فأكثر من مجالات السلوك التكيفي من بين معايير تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٧٢	٣٣	٢	٢	١٠٩	٢,٦٥	٠,٥٢	٧
		النسبة	٦٦,١	٣٠,٢	١,٨	١,٨	١٠٠			
١٢	أن تكون الاختبارات المقننة مثل اختبارات الذكاء والسلوك التكيفي والاختبارات التحصيلية من بين إجراءات تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	١٠٣	٥	-	١	١٠٩	٢,٩٥	٠,٢١	٢
		النسبة	٩٤,٥	٤,٦	-	٠,٩	١٠٠			
١٣	أن تكون أدوات الاختبار غير المقننة (الملاحظة، المقابلة، تقديرات الأهل والمعلمين) من بين إجراءات تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٥٤	٣٧	١٧	١	١٠٩	٢,٣٤	٠,٧٤	٨
		النسبة	٤٩,٥	٣٣,٩	١٥,٦	٠,٩	١٠٠			

تابع/ جدول رقم (٦)
التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الأهلية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة تحديد الأهلية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	أن يكون قرار تحديد أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي صادراً عن فريق تشخيص متعدد التخصصات	التكرار	١٠٦	١	١	١	١٠٩	٢,٩٧	٠,٢١	١
		النسبة	٩٧,٢	٠,٩	٠,٩	٠,٩	١٠٠			
	مجموع المتوسطات							٢٤,١		
	المتوسط العام							٢,٦٧		

يوضح الجدول رقم (٦) بنود المحور الثاني الذي يشتمل على جملة من الإجراءات والتدابير اللازمة لعملية تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، حيث أظهرت نتائجه أن البنود (١٤، ١٢، ٧، ١٠، ٦، ٨، ١١) حظيت بمدى من الأهمية لتطبيقها من قبل برامج التربية الفكرية تراوح متوسط مداها ما بين (٢,٩٧) إلى (٢,٦٥)، وهذا المدى من الأهمية يقع ضمن نطاق «مهمة جداً». كذلك إذا نظرنا إلى البنود المذكورة سلفاً لوجدنا أنها تشكل محوراً أساسياً لجميع الإجراءات والتدابير المستخدمة في عملية التعرف خلال تلك المرحلة وذلك لما تشتمل عليه من أسس وأحكام ومحكات ومعايير يمكن لها أن تسهم في تحديد طبيعة العجز لدى التلاميذ، ومنها أيضاً يتم تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة. لهذا جاءت البنود السبعة من حيث أهمية تطبيقها على قائمة بنود المحور الثاني وقد احتلت المراتب السبع الأولى على التوالي. ويعكس هذا الامر مدى الاهتمام الذي يوليه الاختصاصيون في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية لتلك الأحكام والمعايير وتطبيق الاختبارات المقننة - مثل مقاييس الذكاء واختبارات السلوك التكيفي. كما يبرز

من بين تلك التدابير والإجراءات أحد التدابير المهمة جداً ورد ضمن البند رقم (١٤) محتلاً المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٩٧) وانحراف معياري (٠,٢١)، كما بلغت نسبة أهمية تطبيقه ٩٨٪. ويشير هذا البند إلى أن قرار تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي ينبغي أن يكون صادراً عن فريق تشخيص متعدد التخصصات. هذا الإجراء من حيث أهمية تطبيقه يكفي لضمان الطريقة المناسبة لاتخاذ القرارات الصائبة في حق المفحوص وذلك من خلال دراسة وتحليل ما توفر لدى الفريق من معلومات وبيانات وملاحظات في إطار تلك الأحكام والمعايير المرتبطة مباشرة بعملية تحديد الأهلية. وهذه النتيجة تنسجم تماماً مع ما أكد عليه (Strickland & Turnbull, 1993) حول أهمية فريق التشخيص خلال هذه المرحلة الهامة وما ينبثق عنها من قرارات تعتبر منعطفاً حاسماً في حياة الشخص المفحوص، لأن صمّام الأمان لتنفيذ وتطبيق تلك الإجراءات وما تتضمنه من أحكام ومحكات ومعايير لمعرفة هوية التلميذ الذي يستحق خدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي هو فريق العمل الذي يجب أن تكون قراراته مجردة من الأهواء الذاتية بحكم الرؤية الجماعية المطروحة للنقاش على طاولة الفريق، في حين تعتبر القرارات الفردية البعيدة عن طاولة فريق العمل قرارات ضعيفة وقد تشكل لاحقاً شرخاً في طبيعة القرارات التربوية الأخرى.

أما فيما يتعلق بالبندين الآخرين (١٣، ٩) فهما لا يقلان أهمية عن سابقتها، وعلى وجه الخصوص بند (١٣) الذي يعتبر إجراء مهماً ومكملاً لإجراء الاختبارات المقننة الواردة في البند رقم (١٢) ويمثلان معاً وجهان مختلفان لعملة واحدة هي عملية القياس والتشخيص ذات الأبعاد المتعددة التي تؤكد عليها دائماً الاتجاهات الحديثة في القياس وبالتحديد في مجال التخلف العقلي، حيث إن القياس والتشخيص المتعدد الأبعاد من الجوانب المهمة التي أعطيت وزناً كبيراً في تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الجديد (Luckasson et al., 1992) وأكد عليها الروسان (١٩٩٦). غير أن مثل ذلك الإجراء لم يعط إلا أهمية قليلة حيث بلغ متوسطه (٢,٣٤) وبذا يقع ضمن نطاق «قليل الأهمية»، وقد يكون السبب المحتمل لهذه النتيجة هو الاعتقاد السائد بين

المختصين في داخل دائرة التربية الخاصة أو خارجها بعالمنا العربي بأهمية الاختبارات المقننة دون غيرها، علماً أن الاستخدام الفعلي والمناسب للاختبارات المقننة في معاهد التربية الفكرية لا زالت دون المستوى المطلوب (القريوتي والسرطاوي، ١٩٨٨).

ومع أن البند رقم (٩) احتل المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط (١,٨٤) وانحراف معياري (٠,٧٧) إلا أن نتيجة هذا الإجراء تؤكد على أن برامج التربية الفكرية ترفض تماماً الإجراء الذي يعتمد في جوهره على محك واحد كالقدرة العقلية، لهذا لم يحظ هذا الإجراء بالقبول، بل إنه اعتبر من الإجراءات غير المهمة، وهذا الرفض من قبل البرامج لهذا الإجراء يعد مؤشراً إيجابياً وداعماً لتلك الأسس والمعايير المنبثقة عن تعاريف التخلف العقلي، كما أنه أيضاً منسجم مع التوجه الذي تبنته برامج التربية الفكرية في البند رقم (٧) والذي يؤكد على ضرورة استخدام محكين معاً (القدرة العقلية والسلوك التكيفي) في تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي مما أعطى هذا الإجراء أهمية كبيرة ومهمة جداً جعلته في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٩٠) ونسبة ٩٨,٢٪. وهذا التوجه بين البرامج الذي لا يزال في دائرة الآمال والطموحات يتوافق إلى حد كبير مع تلك التوجهات بين المؤسسات التعليمية في مجال التخلف العقلي بأمريكا، (Frankenberger & Franzaglio, 1991)، التي كانت توجهاتها في يوم من الأيام بين الرفض والقبول بمثل تلك الإجراءات، غير أن التوجه بالقبول ومن ثم الاستخدام ارتفع مستواه إلى أقصى درجة ممكنة.

مجمل القول أن الصورة العامة التي تبدو عليها برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية من حيث نظرتها إلى إجراءات التعرف لمرحلة تحديد الأهلية وما تشتمل عليه من أسس ومحكات ومعايير هي في الحقيقة نظرة تنم عن وعي تام بأهميتها، لذا بلغ المتوسط العام لمجموع متوسطات البنود التسعة (٢,٦٧) ويقع هذا المدى من الأهمية ضمن نطاق الإجراءات، لأن الوضع الحالي الذي تسير عليه عملية التعرف في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية

وبالتحديد في مرحلة تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي لا ترقى إلى مستوى الاطمئنان والمصداقية التي يمكن الوثوق بنتائجها وذلك لاعتبارات كثيرة، لعل من أهمها ضعف الإمكانات المتعلقة بعملية القياس والتشخيص وما يرتبط بها من تدابير أخرى، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من القريوتي والسرطاوي (١٩٨٨) التي أظهرت أن «إجراءات التقويم المتبعة في معاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض تعاني من قصور واضح في جوانبها المختلفة» (ص٢٣). وعليه فإن استخدام مثل تلك الإجراءات وبالذات في مرحلة تحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي يتطلب مزيداً من الجهد المنظم والمبني أساساً على أسس وأحكام معينة ومحددة وذلك للأخذ بجميع الإجراءات والمعايير والمحكات دون استثناء حتى تزداد مصداقية تلك الإجراءات في تحديد هوية التلميذ الذي يعاني من تخلف عقلي.

التساؤل الثالث: ما مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي من قبل برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة الاحتياجات التربوية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	أن يكون التقييم الشامل لجميع الجوانب النمائية من بين الإجراءات المستخدمة في تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	١٠٥	٤	-	-	١٠٩	٢,٩٦	٠,١٩	١
		النسبة	٩٦,٣	٣,٧	-	-	١٠٠			

تابع/ جدول رقم (٧)

التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة الاحتياجات التربوية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	أن تكون إجراءات التقييم مبنية على أهداف المحتوى الدراسي أو المنهج الدراسي لتحديد احتياجات التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٦٥	٣٠	١٢	٢	١٠٩	٢,٥٠	٠,٦٩	٦
		النسبة	٥٩,٦	٢٧,٥	١١	١,٨	١٠٠			
١٧	أن تكون أدوات الاختبار غير المقننة (الملاحظة، المقابلة) من بين إجراءات تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لكل تلميذ مؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٧٤	٢٧	٧	١	١٠٩	٢,٦٢	٠,٦١	٤
		النسبة	٦٧,٩	٢٤,٨	٦,٤	٠,٩	١٠٠			
١٨	أن تكون أدوات التحليل الوظيفي من بين إجراءات تقييم وتحديد الاحتياجات التربوية الفردي لدى كل تلميذ مؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	٧٠	٣٤	٥	-	١٠٩	٢,٦	٠,٥٨	٥
		النسبة	٦٤,٢	٣١,٢	٤,٦	-	١٠٠			
١٩	أن تكون عملية تحديد الاحتياجات التربوية الفردية لدى كل تلميذ مؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي بناء على قرار جماعي صادر عن طريق عمل متعدد التخصصات	التكرار	١٠٥	١	٢	١	١٠٩	٢,٩٥	٠,٢٩	٢
		النسبة	٩٦,٣	٠,٩	١,٨	٠,٩	١٠٠			

تابع/ جدول رقم (٧)

التكرارات والنسبة المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات مجتمع الدراسة حول إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية

رقم العبارة	بنود الإجراءات والتدابير لمرحلة الاحتياجات التربوية		مهمة جداً	قليلة الأهمية	غير مهمة	لم يحدد	المجموع	المتوسطات	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٠	أن يكون لمعلم التربية الخاصة دوراً محورياً في جميع العمليات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التربوية الفردية لكل تلميذ مؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي	التكرار	١٠٣	٥	١	-	١٠٩	٢,٩٤	٠,٢٨	٣
		النسبة	٩٤,٥	٤,٦	٠,٩	-	١٠٠			
	مجموع المتوسطات							١٦,٥٧		
	المتوسط العام							٢,٦٧		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن برامج التربية الفكرية تولي إجراءات عملية تحديد الاحتياجات التربوية الفردية اهتماماً كبيراً من حيث أهمية تطبيقها وما يتبعها من تدابير مطلوبة لهذه المرحلة. وقد امتد متوسط تلك الإجراءات ومدى أهمية تطبيقها ما بين (٢,٩٦) إلى (٢,٥٠) ونسبة أهمية تراوحت ما بين ١٠٠٪ إلى ٨٧٪. وهذا المدى من الأهمية يقع ضمن نطاق الإجراءات المهمة جداً (انظر جدول رقم ٢). وجاءت البنود رقم (١٥، ١٩، ٢٠) في المراتب الثلاثة الأولى وعلى التوالي بمتوسطات (٢,٩٦، ٢,٩٥، ٢,٩٤) وانحرافات معيارية (٠,١٩، ٠,٢٩، ٠,٢٨)، علماً أن البنود الثلاثة المذكورة آنفاً تعتبر من التدابير والإجراءات المهمة في هذه المرحلة وذلك لارتباطها مباشرة بأهمية التقييم الشامل الذي ينبغي أن يغطي جميع الجوانب النمائية المختلفة بهدف معرفة وتحديد جوانب القوة والضعف لدى التلميذ المؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، كذلك لاقترانها بدور فريق العمل متعدد التخصصات الذي بدوره

يدرس ويفحص نتائج جميع الفعاليات المتعلقة بهذه المرحلة والتي ربما تمثل قراراته نقطة تحول في حياة التلميذ الأكاديمية خصوصاً إذا تم تفعيل تلك الإجراءات بالشكل المطلوب، وأخيراً تعتبر تلك الإجراءات مهمة لارتباطها ايضاً بدور معلم التربية الخاصة الذي يلعب دوراً محورياً في جميع الفعاليات المتصلة بتلك المرحلة وتدابيرها المختلفة كالاختبارات، والملاحظة ومقابلة أولياء الأمور، والاتصال بفريق العمل فرداً فرداً وغير ذلك من التدابير اللازمة لهذه المرحلة. أما فيما يتعلق بالبنود (١٧، ١٨، ١٦) فإنها بمثابة إجراءات عملية تستخدم للكشف عن طبيعة الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، حيث جاءت أهمية تطبيقها في المراتب الثلاثة الأخيرة وعلى التوالي بمتوسطات بلغت (٢,٦٢، ٢,٦٠، ٢,٥٠) وهذا المستوى من المتوسطات يقع ضمن الإجراءات المهمة جداً.

لقد أعطت البرامج البند رقم (١٧)، كأحد إجراءات التعرف على الاحتياجات التربوية الفردية، أهمية تطبيقية أكثر من الإجراءات الأخرى، حيث يسعى هذا الإجراء إلى تطبيق الاختبارات غير الرسمية (كالملاحظة، المقابلة، قوائم الشطب، مقاييس التقدير وغيرها) في عملية تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، وربما تعود تلك الأهمية القصوى المعطاة له من قبل البرامج إلى أنه من أكثر الإجراءات سهولة في التطبيق كذلك لأنه في متناول يد الجميع وعلى وجه الخصوص معلم التربية الخاصة الذي بمقدوره أن يعد أو يطور الآليات الملائمة لتنفيذ هذا الإجراء، في حين نجد أن الإجراءات الأخرى المبنية على أدوات التحليل الوظيفي (بند ١٨) أو المبنية على أهداف محتوى المنهج الدراسي (بند ١٦) تتطلب جهداً فنياً أكثر من ذلك الجهد المبذول مع الاختبارات غير الرسمية مما يمكن القول أنها لم تحظ بأولوية الاهتمام من قبل البرامج كما هو الحال مع الاختبارات الرسمية.

على العموم، تؤكد الصورة العامة التي تظهرها نتائج هذا المحور على حقيقة مفادها أن البرامج تدرك أهمية إجراءات التعرف في مرحلة تحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلاميذ المؤهلين لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، الذي لا زال ضمن نطاق الإجراءات المهمة جداً. وهذا التوجه العام في البرامج ينسجم إلى حد كبير مع تلك التوجهات التي أكدتها العديد من الدراسات المشار إليها سلفاً في مجال أساليب تحديد الاحتياجات التربوية الفردية.

التساؤل الرابع: هل هناك اختلاف في أهمية تطبيق إجراءات التعرف بين برامج التربية الفكرية باختلاف:

أ - المناطق التعليمية؟ ب - سنوات التأسيس؟ ج - عدد الصفوف الدراسية في البرامج؟

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي حول مدى وجود اختلاف في أهمية تطبيق إجراءات التعرف بين برامج التربية الفكرية باختلاف المناطق التعليمية، سنوات التأسيس، عدد الصفوف الدراسية التابعة للبرامج

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرارة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المناطق	بين المجموعات	١٢	٢٦٧,٨٤	٢٢,٣٢	١,١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٥	١٨٧٩,١٥	١٩,٧٨		
	المجموع	١٠٧	٢١٤٦,٩٩			
سنوات التأسيس	بين المجموعات	٤	٥٠,٧٩	١٢,٧٠	٠,٦٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٢١٠٣,٢١	٢٠,٤٢		
	المجموع	١٠٧	٢١٥٤			

تابع/ جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي حول مدى وجود اختلاف في أهمية تطبيق إجراءات التعرف بين برامج التربية الفكرية باختلاف المناطق التعليمية، سنوات التأسيس، عدد الصفوف الدراسية التابعة للبرامج

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرارة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عدد الصفوف الدراسية التابعة	بين المجموعات	٤	٢٥٣,٦٧	٦٣,٤٢	٣,٤٤	دالة*
	داخل المجموعات	١٠٣	١٩٠٠,٣٣	١٨,٤٥		
	المجموع	١٠٧	٢١٥٤			

* دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البرامج فيما يتعلق بأهمية تطبيق إجراءات التعرف وفقاً لمتغير المناطق التعليمية، وسنوات التأسيس وهذا يعني أن برامج التربية الفكرية باختلاف مناطقها التعليمية وسنوات تأسيسها تجمع على أهمية تطبيق إجراءات التعرف دون استثناء، غير أن متغير اختلاف عدد الصفوف الدراسية بين البرامج أظهرت نتيجته أن قيمة «ف» دالة إحصائياً، وباستخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع الاختلاف، كما هو مبين في جدول رقم (٩)، اتضح أن الفروق الإحصائية جاءت لصالح البرامج التي يتبعها صف دراسي واحد بمتوسط (٥٥,٧٦) مقابل البرامج التي يتبعها ثلاثة صفوف دراسية بمتوسط (٥١,١١)، مما يعني أن البرامج التي يتبعها صف دراسي واحد تجمع وتؤكد على أهمية تطبيق كل الإجراءات والتدابير المتصلة بعملية التعرف في صورها المختلفة، بدءاً بتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي وانتهاء بتحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلميذ المؤهل لتلك الخدمة. ويفسر الباحث هذا الأمر بأن البرامج ذات الصف الدراسي الواحد ربما تتمتع بإمكانات فنية وبشرية تؤهلها للقيام بتطبيق إجراءات التعرف مما يغري

العاملين فيها من معلمي التربية الخاصة والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين ومرشدي التلاميذ إلى الاهتمام أكثر بتلك الحالات الموجودة في الصفوف الدراسية العادية التي قد تظهر العديد من المصاعب الدراسية والسلوكية، مما يدفعهم للاتصال بزملائهم في الصفوف العادية للاستشارة وما يترتب عليها من خدمات أخرى؛ ربما يكون من بينها تطبيق إجراءات التعرف على تلك الحالات التي تحتاج إلى تشخيص لتحديد طبيعة ومستوى تلك المشكلات.

جدول رقم (٩)
نتيجة اختبار شيفيه للفروق في المتوسطات بين مستويات عدد الصفوف الدراسية التابعة للبرامج

عدد الصفوف	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
٣	٥١,١١					
٤	٥٣,٠٠					
٢	٥٤,٤٧					
٥	٥٤,٨١					
١	٥٥,٧٦			*		

* فروق الدلالة.

الخاتمة والتوصيات:

يخلص الباحث الحالي إلى نتيجة عامة مفادها أن البرامج في مجال التربية الخاصة بصفة عامة ومجال التخلف العقلي بصفة خاصة بالمملكة العربية السعودية بحاجة إلى إجراءات علمية دقيقة تكون موجهة لتحديد مدى أهلية التلاميذ لخدمات التربية الخاصة بالإضافة إلى معرفة طبيعة احتياجاتهم الفردية الخاصة بهم. وعلى هذا الأساس، فإن الأسس والمضامين التي جاءت ضمن المراجعة

السابقة لأدبيات الدراسة وما أكدت عليه نتائج الدراسة الحالية من أهمية قصوى لتطبيق إجراءات التعرف المختلفة ربما تشكل البنية الأساسية لصياغة وتكوين مثل تلك الإجراءات، ولعل التوصيات الموضحة أدناه هي البداية الفعلية تجاه استخدام الإجراءات الفنية والتربوية ضمن آليات عمل برامج التربية الفكرية، وهذا هو مبتغى الدراسة الحالية التي بدورها توصي إلى تبني الإجراءات والتدابير التالية:

١ - أن لا تتم إحالة التلميذ من برامج التعليم العام إلا بعد أن يخضع لإجراءات فنية تؤكد وجود مشكلة لديه مما يستوجب إحالته إلى الفريق المختص بعملية القياس والتشخيص.

٢ - أن تقوم إجراءات التعرف لتحديد أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي على الأسس العلمية المتضمنة في تعريف التخلف العقلي.

٣ - أن تستند عملية التعرف على محكات الذكاء والسلوك التكيفي معاً بالإضافة إلى محكات أخرى كالقدرة التحصيلية، لكي يسترشد بها العاملون في دعم وتأكيد القرارات الصادرة بخصوص مدى أهلية التلميذ لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي.

٤ - أن تستخدم الاختبارات المقننة لقياس القدرة العقلية والسلوك التكيفي، أو القدرة التحصيلية لغرض تحديد الأهلية والتصنيف فقط.

٦ - أن لا تستخدم المعلومات المستخلصة من الاختبارات المقننة للذكاء التكيفي في إعداد أو تطوير برامج التدخل أو تقويم أداء التلاميذ أو فاعلية برامجهم، لأنها لا تفيد إلا في عملية التشخيص وتحديد الوضع التعليمي.

٧ - أن ترتبط جميع فعاليات التعرف المتعلقة بعملية الإحالة وتحديد الأهلية بفريق القياس والتشخيص.

٨ - أن تستخدم الاختبارات غير المقننة كالاختبارات التي هي من إعداد المعلم، أو الاختبارات ذات المحك المرجعي، أو الاختبارات التي تقوم أساساً على محتوى المنهج المدرسي بالإضافة إلى أدوات التقويم الوظيفي التي تعمل جميعها على تحديد الاحتياجات التربوية الفردية، ومنها يتم إعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ، وتقويم أدائه وكذلك فاعلية البرنامج.

٩ - أن ترتبط كل الفعاليات المتعلقة بعملية تحديد الاحتياجات التربوية الفردية للتلميذ المؤهل لخدمات التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي بفريق عمل.

١٠ - أن ترتبط جميع الفعاليات المتعلقة بعمليات التعرف سواء في مجال تحديد الأهلية أو تحديد الاحتياجات التربوية الفردية بمبدأ التوجه التكاملي لعمليتي القياس والتشخيص.

المراجع

المراجع العربية:

- الروسان، فاروق (١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان - الأردن: دار الفكر والنشر.

- القريوتي، يوسف فريد والسرطاوي، عبدالعزيز (١٩٨٨). **دراسة مسحية لعمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض**. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

- Blankenship, C.S. (1985). Using Curriculum-Based Assessment Data to Make Instructional Decision. **Exceptional Children,** 52 (3), 233-243.

- Cohen, L.G. & Spenciner, L.J. (1994). **Assessment of Young Children.** White Plains, N.Y. Longman Publishing Group.

- Cooper, B. (1981). Summing up. In B. Cooper (Ed), **Assessing the handicaps and Needs of Mentally Retarded Children.** London, Academic Press Inc.

- Deno, S.L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. **Exceptional Children,** 52 (3), 219-232.

- Desrochers, M.N., Hile, M.G., & William-Moseley, T.L. (1997). Survey of Functional Assessment Procedure Used with Individual Who Display Mental Retardation and Severe Problem Behaviors. **American Journal on Mental Retardation,** 101 (5), 535-546.

- Downing, J. & Perino, D.M. (1992). Functinal Versus Standardized Assessment Procedures: Implications for Educational Programming. **Mental Retardation,** 30(5), 289-295.

- Finn, J.D. & Resnich, L.B. (1984). Issues in the Instruction of Mildly Mentally Retarded Children. **Educational Researcher,** 13(3), 9-11.

- Forness, S.R. & Polloway, E.A. (1987). Physical and Psychiatric Diagnoses of Pupils with Mild Mental Retardation Currently Being Referred for Related Services. **Education and Training in Mental Retardation,** 22(4), 221-229.

- Fankenberger, W. (1984). A Survey of State Guidelines for Identification of Mental Retardation. **Mental Retardation,** 22, 17-20.

- Frankenberger, W. & Harper, J. (1998). States' Definition and Procedures for Identifying Children with Mental Retardation: Comparison of 1981-1982 and 1985-1986 Guidelines. **Mental Retardation**, 26, 133-136.

- Frankenberger, W. & Fronzaglio, K. (1991). States' Definition and Procedures for Identifying Children with Mental Retardation: Comparison over Nine Years. **Mental Retardation,** 29(6), 315-321.

- Germann, G. & Tindal, G. (1985). An Application of Curriculum-Based Assessment: The use of Direct and Repeated Measurement. **Exceptional Children,** 52(3), 255-265.

- Grossman, H.J. (1983). **Classification In Mental Retardation.** Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.

- Heber, R.F. (1961). A Manual on Terminology and Classificaion in Mental Retardation. **American Journal of Mental Deficiency,** 64, (Monograph).

- Horn, E. & Fuchs, D (1987). Using Adaptive Behavior In Assessment and Intervention: An Overview. **The Journal of Special Education,** 21(1), 12-26.

- Hubtery, T.J., Kellers, J.R. & Brink, T.D. (1980). Adaptive Behavior in the Definition of Mental Retardation. **Exceptional Children,** 46(4), 256-261.

- Luckasson, R., Coulter, D.L. Polloway, E.A, and Reiss, S. (1992). **Mental Retardation: Definition, Classificaiton, and Systems of Supports.** Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- MacMillan, D.L. (1988). Issues in Mild Mental Retardation. **Education and Training in Mental Retardation,** 23(4), 273-284.

- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., & Siperstein, G.N. (1993). Conceptual and Psychometric Concerns about the 1992 AAMR Definition of Mental Retardation. **American Journal on Mental Retardation,** 98(3), 325-335.

- Marston, D. & Magnusson, D. (1985). Implementing Curriculum-Based Measurement in Special and Regular Education Settings. **Exceptional Children,** 52(3), 266-276.

- Messick, S. (1984). Assessment in Context: Appraising Student Performance in Relation to Instructional Quality. **Educational Researcher,** 13(3), 3-8.

- Patrick, J.L., & Reschly, D.J. (1982). Relationship of State Educational Criteria and Demographic Variables to School-systems Prevalence of Mental retardation. **American Journal of Mental Deficiency,** 86, 351-360.

- Penrose, W.O. (1978). Educating the Mentally Retarded. **The Journal for Special Educators,** XV(1), 66-71.

- Polloway, E.A. (1985). Identification and Placement in Mild Mental Retardatoin Programs: Recommendations for Professional Practice. **Education and Training of the Mentally Retarded,** 20, 218-221.

- Reiss, S. (1994). Issues in Defining Mental Retardation. **American Journal on Mental Retardation,** 99(1), 1-7.

- Reschly, D.J. (1988). Assessment Issues, Placement Litigation, and the Future of Mild Mental Retardation Classification and Programming. **Education and Training In Mental Retardation,** 23(4). 285-301.

- Reschly, D.J. (1996). Identification and Assessment of Students with Disabilities. **The Future of Children,** 6(1), 40-53.

- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (1998). **Assessment in Special and Remedial Education.** Boston, USA, Houghton Mifflin Company.

- Smith, T.E.C. & Hilton, A. (1994). Program Design for Students with Mental Retardation. **Education and Training in Mental Retadation and Developmental Disabilities,** 29(1), 3-8.

- Strickland, B.B. & Turnbull, A.P. (1993). **Developing and Implementing Individualized Education Programs.** New York: MacMillan Publishing Co.

- Tucker, J. A. (1985). Curriculum-Based Assessment: An Introduction. **Exceptional Children,** 52(3), 199-204.

- Utley, C., Lowitzer, A. & Baumeister, A. (1987) A Comparison of the AAMD's Definition. Eligibility Criteria, and Classification Schemes with State Department of Education Guidelines. **Education and Training in Mental Retardation**, 22(March), 35-43.

- Zucker, S.H. (1985). Assessment of Mental Retardation. **Diagnostique,** 10(1-4), 115-127.